



Formación, capacitación e imagen docente: análisis y perspectivas

El rol docente en la escuela del Siglo XXI

Paulo Alberto Molina Bolívar¹

IDEP

Resulta imperativo recuperar la idea de una filósofa democrática que contribuye a que sus estudiantes encuentren la lucidez, la autonomía, la creatividad, el interés por la investigación y el saber.

A bordar el debate sobre formación y capacitación docente está estrechamente ligado a la identidad y función del/la maestro/a en el sistema educativo, social, económico y político en el que se desenvuelve. Debate escasamente considerado en la aplicación de políticas educativas en Colombia durante las últimas dos décadas, caracterizadas, entre otros temas, por la ausencia de políticas sistemáticas de formación y cualificación docente, consolidado la imagen de docente reproductor de conocimiento, en detrimento de su papel como actor social y de su labor pedagógico-transformativa.

Una primera aproximación al problema de la política de formación y capacitación se rastrea en el ejercicio mismo de las propuestas de reglamentación de la profesión, que juegan un papel central en la configuración de la imagen que del/la maestro/a se tiene en una sociedad en particular. La docencia así considerada se constituye en una profesión en conflicto y su objeto, en un campo social específico, junto con la ciencia, los saberes y las técnicas que se encuentran en permanente tensión. (Ivanier, A. y otros, 2004: 12)

Fundadas en las ideas de la educación para el capitalismo y de la docencia como profesión liberal en un proceso de adaptación al neoliberalismo se configuró la imagen estatal del/la maestro/a con la expedición del Decreto 1278 de 2002 que contiene una identidad del/la docente como transmisor de conocimiento producido por otros, cuyo ascenso en la carrera privilegia el tiempo de servicio, la evaluación y la formación academicista, a la vez que desconoce la validez de procesos de cualificación docente no formales tales como las comunidades de práctica, las dinámicas formativas in situ o la actualización permanente asociada a procesos de sistematización de experiencias. Entre tanto se instalaba, cada vez más, escenarios de baja calidad en la formación de pregrado, así como una imagen desprestigiada y desvalorizada del/la maestro/a en la sociedad.

Cambios que se descargaron en Colombia, bajo la égida neoliberal, con recetarios que propugnan por la aparición de otros modos de gestión institucional, ligados a concepciones gerenciales, implementación de estándares y el cercenamiento de algunos derechos laborales conquistados en el terreno de la lucha política. Para este paradigma dominante la imagen del docente, en términos de profesión, está estrechamente relacionada con la figura del técnico ejecutor. Una carrera docente sujeta al devenir de la lógica tecnocrática que, bajo la impronta desarrollista económica, asocia al/la maestro/a con un técnico del saber social y/o natural, a la vez que introduce los criterios propios de la competencia del mercado capitalista y la sujeción de la educación a los modelos de eficacia y eficiencia en la gestión de lo público.

A su vez la configuración del escalafón docente une procesos de evaluación que miden competencias docentes y rendimientos, relegando al/la docente a la función de “bajar a la práctica de manera simplificada, el vitae prescrito alrededor de objetivos de conducta”, (Romero, 2004: 9). “El técnico docente es el que asume la función de aplicación de los métodos y del logro de los objetivos, y su profesionalidad se identifica con la eficacia en esta aplicación y logro.” (Welker, 1997, citado por Romero, 2004)

Esta forma de concebir el trabajo intelectual especializado se conecta a la consolidación de una economía de mercado globalizado y a una transformación en el modo de producción posfordista. Ambos desarrollos incrementan las brechas sociales, que requieren de un Estado mínimo, y sitúan en el comando de estas transformaciones a la sociedad del conocimiento y el desarrollo de las nuevas tecnologías. Estas permiten argumentar la supuesta consolidación de la sociedad de conocimiento a nivel planetario vía Estado red (Castell, Estado Red).

En el campo de la educación se trasladan las proposiciones de los enfoques tayloristas, a la práctica de las profesiones en su nivel superior. Para el caso de docentes se transpone a ellos y ellas la racionalidad técnica al ejercicio de su profesión: “se trata de prescribir un conjunto de reglas o técnicas producidas por otros, que guíen racionalmente el pensamiento y la actuación docente.” Se asume el conocimiento desde una visión que considera que todos los aprendizajes se producen de la misma manera, llevando la división técnica al trabajo escolar y la medición de aprendizajes a la evaluación educativa a través de test aplicables de manera homogénea que desconocen la configuración histórica, diversa y plural del sujeto mismo del aprendizaje (Romero, 2004: 9)

De otro lado, la cultura de la evaluación se impone convirtiéndose en un escenario de rendición de cuentas constante, derivada de lógicas gerenciales del capital humano, cuyos indicadores están directamente relacionados con criterios eficientistas y economicistas en términos de recurso fiscal, configurando lógicas de relación costo-beneficio que reduce la función del/la profesor/docente a la de ejecutor/a de la enseñanza.

Ello tiene su correlato en el condicionamiento de los procesos de formación “válidos” para el ejercicio de la docencia, expresados, de un lado, en procesos “formales”, sujetos a ejercicios posgraduales cuyos contenidos están desarrollados en clave de actualización de la

instrucción, de metodologías desligadas de la práctica pedagógica, cuando no motivados por la venta del servicio educativo y del ánimo de lucro, que rara vez interpelan la educación o el mismo sistema de producción de conocimiento; y de otro lado, en procesos de estudio de preparación para las evaluaciones de asenso que reproducen la lógica instruccionalista aquí criticada.

A contra punto, viene fortaleciéndose, especialmente en Latinoamérica, un discurso contra hegemónico de la pedagogía política, la crítica de la desigualdad y la exclusión sistémica, así como las prácticas de formación y cualificación docente ligadas a la relación de transformación de su entorno. En este artículo se propone retomar la idea de la docencia como el trabajo por excelencia de los y las intelectuales orgánicas, al decir de Gramsci, como filósofos y filosofas de lo común, la y el profesor como agentes de la pluralidad, la diversidad y el respeto colectivo como fuente de procesos de formación y autoformación docente.

Resulta imperativo recuperar la idea de una filósofa democrática que contribuye a que sus estudiantes encuentren la lucidez, la autonomía, la creatividad, el interés por la investigación y el saber. Que ven al o la estudiante como sujeto, como ciudadano/a. Que trabaja en función de lo ético, lo público y lo común. Su papel en la transformación social replantea radicalmente las necesidades de formación docente. Implica la articulación de las políticas de cualificación permanente en clave de la crisis de la realidad educativa, su compromiso con las transformaciones sociales, así como de las relaciones mismas de cambio en el conocimiento que trascienden el método hacia lógicas inter y transdisciplinarias.

Pero aquí filosofía y política ética no es un asunto retórico, sino de autoformación de ciudadanía en la que se asume la reflexión por lo justo y se auto instituye la sociedad con sus imaginarios histórico-sociales que quiebren la tendencia de la explotación, la enajenación y la dominación capitalista (Castoriadis, 2007; 1997).

Visto así la docente tiene una relación directa con el ejercicio de la pertinencia educativa, no en términos económicos, sino en términos sociales y políticos. De allí la exigencia ética y moral propia del político, en el sentido de abordar holísticamente el ejercicio de su función pública, en las que por supues-

to la actualización pedagógica y científica juegan un papel central, de cara a la potencia constituyente del trabajo humano; derivada ella de la organización de los grupos sociales y de la tarea que en el marco del desarrollo de la sociedad tiene la educación y la investigación. Sin educación no habría dirección política y económica que quiebre la tendencia a la dominación capitalista, es decir, un nuevo orden que se reclama revolucionario y democrático.

En el mismo ámbito del conocimiento, tendríamos que referirnos a propuestas que contemplen la mayor complejidad en la estructura del conocimiento, planteando retos a la estructuración del reglamento del docente y/o investigador, en el escenario en el que, al decir de Morin, existe la supremacía de un conocimiento fragmentado según las disciplinas que impide normalmente develar el vínculo entre las partes y las totalidades. (Morin, 2000: 18).

Todo ello plantea nuevos retos para la docencia que provienen de los respectivos avances en tecnología, la globalización económica y la diversidad escolar que se ha generado, lo que incluye las tensiones con los sectores privados y la necesidad de la formación permanente. Para afrontar estos nuevos retos los y las docentes requieren una nueva capacitación, toda vez que asumen nuevas funciones. Capacitación que, cada vez menos, se encuentra en los programas posgraduales derivados de programas universitarios que responden a criterios propios de la modernidad y del siglo XIX y que desconocen, las más de las veces, los nuevos escenarios vitales que atraviesan a la niñez y la juventud y que resignifican los roles que están y han de ocupar los y las docentes en la Escuela del Siglo XXI.

Sin educación no habría dirección política y económica que quiebre la tendencia a la dominación capitalista, es decir, un nuevo orden que se reclama revolucionario y democrático.